

Politikkompetenz ist ein wissenschaftliches Konstrukt

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2016). Politikkompetenz ist ein wissenschaftliches Konstrukt. In K. Pohl (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 2: Interviews zur Politikdidaktik* (S. 140-159). Schwalbach: Wochenschau Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67424-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Georg Weißeno

„Politikkompetenz ist ein wissenschaftliches Konstrukt. Zur Erfassung bedarf es einer ganzen Reihe von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen, die systematisch zu erheben und auszuwerten sind.“

1. Werdegang

Mit der Politikdidaktik bin ich – wie es damals üblich war – erstmals während der Referendarzeit konfrontiert worden. Da ich sehr schnell merkte, dass man nach den Konzeptionen als normative Propositionen nicht unterrichten konnte, wandte ich mich der Unterrichtsforschung zu. Berufsbegleitend promovierte ich in Hamburg über Lernertypen und Lerndidaktiken im Politikunterricht (1989). 1995 wurde ich an der Universität Wuppertal in Politikdidaktik habilitiert. 1999 erging der Ruf an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe für Politikwissenschaft und ihre Didaktik. Als Lehrer (bis 1999) wurden mir Aufgaben in der curricularen Entwicklung, der Lehrerfortbildung und der Ausbildung von Referendar/-innen übertragen.

2. Situation und Perspektiven der politischen Bildung

Die Weiterentwicklung des Politikunterrichts ist aus wissenschaftlicher Sicht nicht vorhersehbar. Die Nutzung immer neuer Unterrichtsmethoden allein ist jedenfalls noch kein Fortschritt in der Qualitätsverbesserung. Die Entwicklung neuer Kerncurricula hat inzwischen das Fachvokabular der Bildungsstandards übernommen. Die Begriffe sind aber inhaltlich weiterhin mit dem pädagogischen input-orientierten Kompetenzbegriff von Roth (1971) unterlegt. Dies ist dem Umstand geschul-

Gegenwärtige
Situation und
Herausforderungen

det, dass es keine Bildungsstandards der KMK für das Fach Politische Bildung gibt. Droht das Fach deshalb in der Schule und im Wissenschaftssystem randständig zu werden? Wie auch immer. Jedenfalls gilt: In der Schule ist keine Anstrengung für das Abschneiden der Schüler/-innen in nationalen Vergleichstests erforderlich. Die Politikdidaktik liefert erst in Ansätzen die erforderlichen Forschungsergebnisse, die rigore methodische Standards erfüllen. Darauf könnte das Institut für Qualitätsentwicklung in Berlin (IQB) als Testinstitut zurückgreifen, sollte das Fach in den Kanon der Leistungstests aufgenommen werden.

Die Chance zu einem kognitiv aktivierenden Unterricht ist gegeben. Dies ist im Politikunterricht zu wenig sichtbar. Das, was an vielen Stellen über den kompetenzorientierten Politikunterricht geschrieben wird, entspricht oft dem input-orientierten pädagogischen Kompetenzbegriff oder eigenwilligen eigenen Begriffsvorstellungen. Kompetenzen sollten aber nach Klieme u. a. (2013) kognitionspsychologisch definiert werden. Begriffsverwirrung stellt sich bei den Leser/-innen ein. Bisher wissen wir wenig über die Deutungen der Bildungsreform durch die Politiklehrer/-innen. Dies ist bedauerlich, weil sie die Schlüsselpersonen für eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts sind.

Für den Politikunterricht müssen zukünftig Kompetenzstufen theoretisch und empirisch validiert formuliert, besser noch durch die KMK festgelegt werden. Erst Kompetenzstufen, die es für die Grundschule in Deutsch und Mathematik bereits gibt, können den Politiklehrer/-innen eine hinreichende Orientierung in der Praxis bieten. Die Formulierungen in den Kerncurricula der Länder sind hierfür nicht nutzbar. Eine Ausformulierung der jeweiligen Fähigkeiten für die Klassenstufen fehlt. Insofern ist es den Politiklehrer/-innen bisher nicht möglich, einzelne Schüler/-innen unabhängig von der sozialen Bezugsnorm der Klasse und der Norm des Lehrenden diagnostisch zu verorten. Der Förderbedarf kann bisher nur an diesen beiden Bezugsnormen bestimmt werden. Ein unabhängiges Urteil ist nicht möglich, in der Zukunft aber erforderlich. Es schafft Transparenz für die Politiklehrer/-innen, ihre Schüler/-innen und Eltern.

Es muss ein Bewusstsein dafür vorhanden sein, dass die zentrale „Frage nicht lautet ‚Was haben wir durchgenommen?‘, sondern ‚Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?‘“ (Blum 2006, 32). Wir brauchen Bildungsstandards für das Fach und illustrierende Lernaufgaben, die einen kognitiv aktivierenden Unterricht ermöglichen. Es kommt darauf an, aktive Prozesse des Lernens zu ini-

tieren. Unterrichtsmethoden allein sind hierfür nicht die Lösung. Sie sind erst im Kontext des Klassenmanagements, der Strukturierung, des Anwendungsbezugs der Inhalte, der Motivierung, der Problemsensibilität, der Klarheit, fachlichen Kohärenz usw. hilfreich (Helmke, 2003, S. 50ff.). Denn Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess der Informationsverarbeitung, keine extern vermittelte, passive Informationsaufnahme. Alle Unterrichtsformen und -methoden können je nach Lehrer/-in effizient oder ineffizient, exzellent oder dilettantisch sein. Sie lösen keine Probleme. Auf die Lehrer/-innen kommt es an.

Ein Hilfsmittel zur Strukturierung des Unterrichts stellt das Modell der Politikkompetenz von Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012) dar. Es zeigt den Lehrer/-innen, welche fachlichen Zusammenhänge relevant und begründbar sind. Es beschreibt vier Kompetenzdimensionen (Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Einstellungen und Motivation) mit den jeweils dazu gehörenden Facetten. Facetten konkretisieren die Kompetenzbeschreibung. Sie lassen

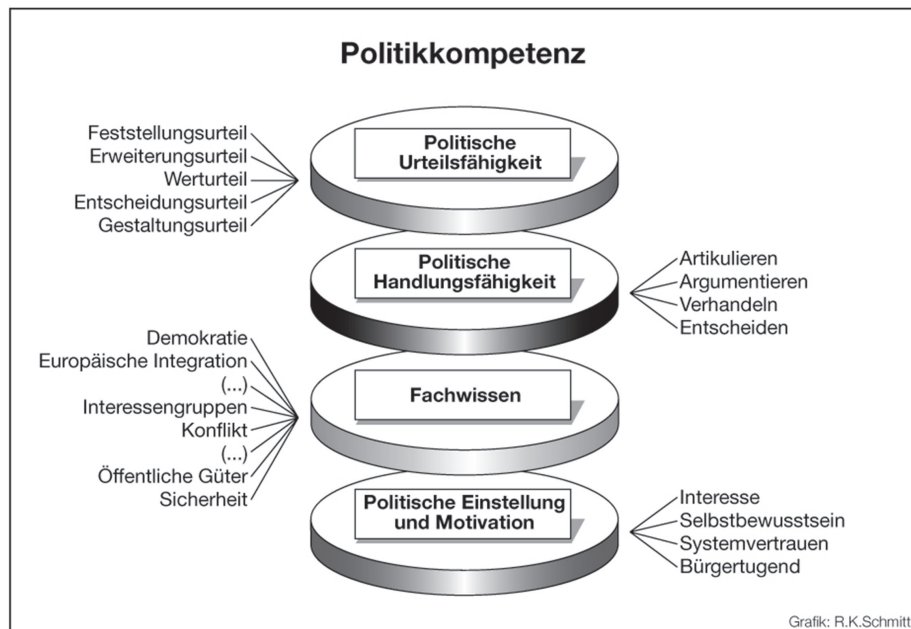


Abb. 1: Modell der Politikkompetenz (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012, S. 15)

sich in Lernaufgaben übersetzen. Hierfür haben die Autor/-innen bereits Vorschläge gemacht. Die Lernaufgaben illustrieren die zu erwerbenden Fähigkeiten. Sie zeigen Möglichkeiten auf, kognitiv aktivierende Lernprozesse zu initiieren. Dadurch wird das Modell für Lehrer/-innen handhabbar.

Die Arbeit mit dem Kompetenzmodell bietet eine Chance zur Strukturierung des Unterrichts. Sie kann für klare Inhalte sorgen. Dies leistet die Anlage eines knappen, kontinuierlichen Selbstreports. Der/die Lehrer/-in hält für jede Unterrichtsstunde die angesprochenen Kompetenzfacetten fest. Ein Selbstreport zeigt dem/der Lehrer/-in im Verlaufe eines Schuljahres, welche Kompetenzfacetten bereits für das Lernen angeboten wurden. Die Orientierung erfolgt nicht mehr über die behandelten Themen, sondern über den spiralig aufzubauenden Kompetenzstand. Die Kompetenzfacetten müssen immer wieder bei verschiedensten Themen angesprochen werden. Derartige Wiederholungen sichern das Lernen, das vernetzte Denken und den Wissensaufbau. Einseitigkeiten des Unterrichts werden schnell sichtbar, Lücken im Lernangebot ebenfalls. Der Selbstreport ist eine Hilfe, um sicher zu gehen, dass der Unterricht genügend Anregungen zum Kompetenzaufbau liefert.

Wie bei der Unterrichtsplanung die beiden Dimensionen Fachwissen und Urteilsfähigkeit an einem Beispiel vernetzt werden können, haben Breit und Weißeno (2013) gezeigt. Wie die vier Kompetenzdimensionen beim Thema Europäische Union angesprochen werden können, zeigen Weißeno und Landwehr auf der Homepage eines Jean-Monnet-Projekts (<http://www.politikwiss.ph-karlsruhe.de/jmp/>). Es gibt also mittlerweile illustrierende Beispiele für den Unterricht. In den Schulbüchern ist diese Arbeit mit Kompetenzen noch nicht angekommen. Dies bestätigt eine empirische Analyse des dort angesprochenen Fachwissens (Weißeno 2013). Die Schüler/-innen erhalten mit dem Schulbuch keine Lerngelegenheiten für die Bewältigung komplexer Problemstellungen. Die Schulbücher schauen nicht auf den Kompetenzaufbau, sondern verfahren in ihren Materialien wie bisher nach dem antiquierten Prinzip ‚Welches Thema behandeln wir?‘.

Die Unterrichtsqualität eines kompetenzorientierten Unterrichts zeichnet sich durch drei Momente aus (Blum 2006, S. 29). Wichtig ist erstens eine fachlich gehaltvolle Unterrichtsgestaltung, die den Schüler/-innen vielfältige Tätigkeiten zu allen Kompetenzdimensionen und -facetten bietet. Erst dann können Vernetzungen zwischen den

Kompetenzdimensionen in den gedanklichen Konstruktionen der Schüler/-innen entstehen. Erforderlich ist also ein kognitiv-konstruktivistisches Verständnis vom Lernen. Die kognitive Aktivierung der Schüler gelingt zweitens dann, wenn der Unterricht Konstruktionen stimuliert, ermöglicht und selbstständiges Lernen ermutigt. Dazu gehören die Entwicklung lernstrategischen Verhaltens sowie metakognitive Aktivitäten, wie etwa Strategiewissen, epistemisches Wissen. Drittens gehört zur Qualität eine effektive und schülerorientierte Unterrichtsführung, bei der verschiedene Methoden flexibel variiert werden.

3. Demokratie und politische Bildung

Demokratielernen
als Aufgabe der
politischen
Bildung?

Die Demokratiepädagogen haben den Begriff des Demokratielernens erfunden. Ihrem politischen Alltagsverständnis folgend werfen sie dem Politikunterricht Versagen vor. Er schaffe es nicht, die Schüler/-innen für Politik zu interessieren. Zu dieser Behauptung von Pädagogen haben sich viele Politikdidaktiker/-innen zutreffend geäußert und die Differenz zwischen beiden Positionen herausgearbeitet. Dem ist hier nichts Neues hinzuzufügen. Die Behauptungen der Demokratiepädagogen vom größeren Lernerfolg sind bereits empirisch widerlegt (Biedermann, 2006, Diedrich, 2008).

4. Politikbegriff und Breite des Unterrichtsfaches

Im Fokus schulischer politischer Bildung steht thematisch stets die Politik, wenngleich dieser Gegenstand auch auf andere Inhaltsfelder ausgreift. Dabei wird von einem umfassenden Politikbegriff ausgegangen, der auch ökonomische Prozesse, geschichtliche Bedingtheiten sowie rechtliche, gesellschaftliche und ökologische Themen mit einbezieht. Unbeschadet des umfassenden Politikverständnisses bildet die Politik den Kern der Politikdidaktik, weshalb bei der Behandlung der bereits angeführten Inhaltsfelder ein explizit politischer Zugang zu wählen ist (vgl. Weißeno u. a. 2010, 24f.).

5. Kompetenzen, Inhalte und Konzepte der politischen Bildung

Die Beschreibung und Definition der Politikkompetenz – darüber besteht bei allem Dissens im Anspruch und in der theoretischen Begründung der Modelle durchaus noch Konsens – sind heute ein wesentliches Ziel der Politikdidaktik. In der inhaltlichen ‚Füllung‘ der Politikkompetenz gibt es hingegen große Unterschiede. Politikkompetenz setzt aus einer kognitionspsychologischen Perspektive den Willen und die Motivation voraus, Aufgaben, die im Politikunterricht oder im Alltag gestellt werden, zu lösen. Hierzu werden kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. Emotionen, Überzeugungen, Interessen können dabei gleichfalls eine Rolle spielen. Insofern ist die Politikkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt, das nicht allein auf einer fachlichen Grundlage beruht. Die Entwicklung eines individuellen politischen Wissens ist vielmehr auch von anderen motivationalen und volitionalen Faktoren abhängig (vgl. Weißeno 2012a, S. 161).

Gleichwohl lässt sich die Politikkompetenz nicht im Unterricht beobachten. Sie ist ein wissenschaftliches Konstrukt. Zur Erfassung bedarf es einer ganzen Reihe von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen, die systematisch zu erheben und auszuwerten sind. Diese Testung ist Aufgabe der Politikdidaktik und Bildungsforschung. Es ist nicht Aufgabe der Lehrer/-innen zu testen.

Die Ausrichtung des Unterrichts auf das Modell der Politikkompetenz gibt den Politiklehrer/-innen die Möglichkeit, dem Unterricht mit kompetenzorientierten Lernaufgaben eine motivierende und klare fachliche Ausrichtung zu geben. Die Lehrer/-innen sind aufgefordert, neue Lernsettings zu erproben und ihre Perspektiven auf Unterricht systematisch zu erweitern. Die anzustrebende Veränderung des Politikunterrichts setzt voraus, dass die Lehrer/-innen das Modell der Politikkompetenz verstanden haben. Erforderlich ist des Weiteren, dass die Lehrer/-innen ihr Handeln als eigene, nicht als von außen vorgegebene Gestaltungsaufgabe wahrnehmen. Hilfestellungen über illustrierende Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben sowie Darstellungen der theoretischen Grundsätze liegen vor. Bisher ist den Politiklehrer/-innen die Nutzung kompetenzorientierter Lernaufgaben noch nicht vertraut.

Mit der Bildungsreform sind Aufgaben an die Politikdidaktik gestellt worden. Ohne Bezugstheorien blieb noch das Kompetenzmodell von

Kompetenzen

Konzepte

Behrmann, Grammes und Reinhardt. Dieses Modell erfüllt theoretische Ansprüche genauso wenig wie das verbandspolitische Modell der GPJE. Beide Modelle beziehen kontextunspezifische Aspekte ein. Sie entsprechen den normativen Vorstellungen der Autor/-innen. Die Entwicklung ging weiter. Nach einer längeren Diskussion gibt es nunmehr einen Vorschlag, der theoriegeleitet erarbeitet wurde (Detjen, Massing, Richter und Weißeno, 2012).

Das dazu gehörende Modell des Fachwissens war bereits 2010 von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter vorgelegt worden. Es ist unverändert in das Gesamtmodell von 2012 übernommen worden. Insofern gibt es zwei Bücher zur Politikkompetenz. Neu ist nicht nur das Gesamtmodell, sondern auch die Klärung des auf unterschiedlichen Klassenstufen zu vermittelnden Fachwissens in der Form von Fachkonzepten.

Eine Kritikergruppe (Autorengruppe Fachdidaktik 2011) hat das Modell des Fachwissens mit einer Streitschrift bedacht. Die Kritiker/-innen (Besand, Grammes, Henkenborg, Hedtke, Lange, S. Reinhardt, Sander) tragen in der Streitschrift als Einzelpersonen ihre Deutungen mit großer Empörung vor. Das von der Kritikergruppe am Ende des Bandes auf drei Seiten erläuterte eigene ‚Modell‘ der Basis- und Fachkonzepte ist eher eine Ideenskizze. Damit bleibt die Kritikergruppe in Andeutungen zum Fachwissen stecken. In der Kompetenzdebatte verharret die Kritikergruppe in ihrer traditionell eingerichteten Ecke mit ihren sieben selbst definierten, individuellen Politikdidaktiken. „Eine Wissenschaft aber, die ihre Modelle nur aus nicht überprüften und normativ-deduktiven Prämissen ableitet, stößt schnell an ihre Grenzen“ (Manzel 2012, S. 145). In der Streitschrift wurden viele Behauptungen aufgestellt, die sich bei genauem Lesen der Begründungen des Ausgangsmodells des Fachwissens in ihrer Replik deutlich gemacht (Massing, Detjen, Richter, Weißeno, Juchler 2011). Die Streitschrift war also größtenteils fachpolitisch motiviert. Sie hat aber dazu geführt, dass beide Modelle in der Literatur von manchen Autor/-innen als gleichwertig diskutiert werden. Hier stellt sich das „Apfel-und-Birnen-Problem“: Vergleichbar ist alles, es ist nur nicht alles gleich.

Die Autor/-innen des Ausgangsmodells des Fachwissens sind den Weg der Reform der Politikdidaktik gegangen. Hierzu haben sie zunächst Überlegungen zu den Fachkonzepten angestellt. Fachkonzepte

sind erstens kognitionspsychologisch und zweitens politikwissenschaftlich begründet. In Informationsverarbeitungsprozessen wird Neues gelernt und verarbeitet. Die Möglichkeit, sich Wissen über Fachkonzepte im Unterricht anzueignen, ist nach der Theory of Mind gegeben, da Informationen und Erfahrungen von den Menschen in Strukturen behalten werden. Die Informationen aus dem Unterricht werden sowohl wahrnehmungs- als auch bedeutungsbezogen weiter verarbeitet. Es werden mentale Vorstellungen entwickelt, die mit den ursprünglichen Wahrnehmungen der Originalereignisse nicht mehr identisch sind, sogenannte Konzepte.

Die Orientierung an dieser Theorie ist nach Auffassung der Autor/-innen wichtig, um die Lernprozesse von Schüler/-innen verstehbar zu machen. Sie erklärt konkret, wie sich die Schüler/-innen Wissen aneignen und aufbauen. Sie erklärt zugleich die in diesem Prozess möglicherweise entstehenden Misskonzepte. Der Unterricht kann ihnen mit

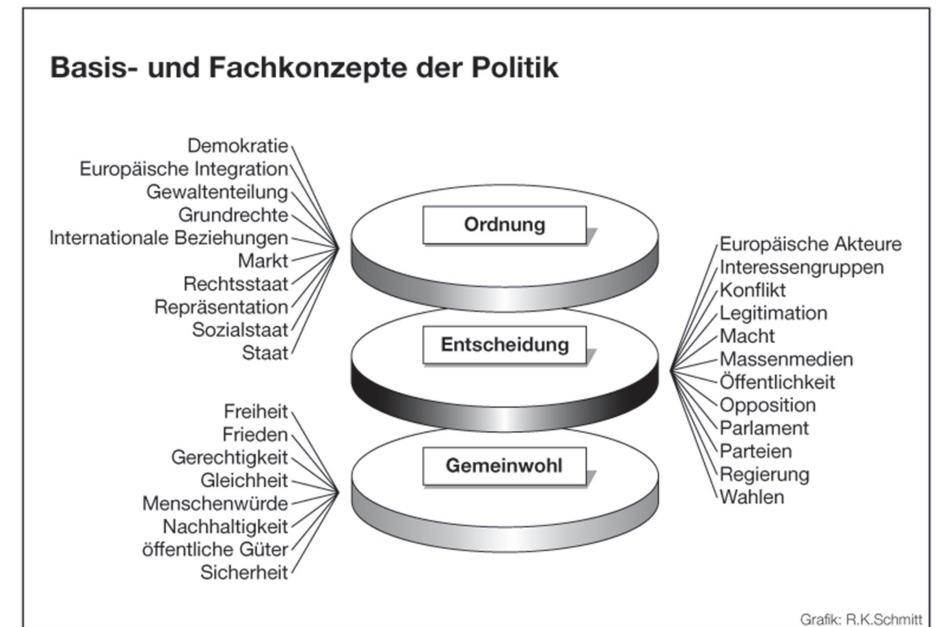


Abb. 2: Basis- und Fachkonzepte der Politik (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010, S. 12)

geeigneten Lehrstrategien zu begegnen versuchen. Insofern ist die Berücksichtigung der Theorie aus politikdidaktischer Perspektive erforderlich und nützlich. Sie kann den Lehrer/-innen bei der Reflexion der Schülerantworten, bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien, bei der Förderung helfen.

Die Arbeit mit Fachkonzepten ist ein wesentlicher Bestandteil der Kompetenzorientierung. Eine Form des Konzeptes ist der Begriff, der mit Vorstellungen verbunden wird. Jedoch ist die Existenz eines Konzepts nicht an die sprachliche Bezeichnung gebunden. Im Handeln sind viele Konzepte wirksam, denen ein sprachlicher Ausdruck fehlt. Vernetztes konzeptuelles Wissen ermöglicht die Einschätzung unbekannter politischer Situationen. Auch wenn sich die Tagespolitik ändert, das in der Schule erworbene fachliche Gerüst an Fachkonzepten sichert die Einschätzung der jeweiligen Vorgänge. Zudem kann sich das Fachwissen durch ständige Anreicherung mit Fachvokabular sinnvoll erweitern. Neue Wissens Elemente passen zu vorhandenen und werden so im Gedächtnis aufgenommen. Konzepte sind als Begriffe sprachlich verbalisierbar. Jeder Fachbegriff umfasst nach Saussure eine Vorstellung vom Inhalt (signifié) und die Wortgestalt selbst (signifiant). Es gibt also kein reines Wörterlernen in einer Fachsprache. Deshalb sind Fachbegriffe in Form von Fachkonzepten und ihren konstituierenden Begriffen das zentrale Element zur Beschreibung des Fachwissens.

Die Fachkonzepte sind inhaltlich zu bestimmen. Hierzu bedarf es politikwissenschaftlicher Theorien. Sie versuchen die Vorgänge in der Politik zu erklären. Es gibt i. d. R. mehrere, konkurrierende Theorien. Ihre unterschiedlichen Erklärungen liefern den Bewertungsraum für noch richtig und schon falsch. Deshalb sind im Unterricht immer mehrere Antworten als richtig zugelassen. Weil die unterschiedlichen Vorstellungen zu den Fachbegriffen mit den politikwissenschaftlichen Theorien erläutert werden, hat das vorliegende Modell einen theoretischen Anspruch. Das Modell vereint Bezüge der Politikwissenschaft und der Kognitionspsychologie unter einer politikdidaktischen Perspektive.

Das Gesamtmodell der Politikkompetenz ermöglicht die Binnenstrukturierung des Faches Politische Bildung. Anknüpfend an den normativen Diskurs in der Politikdidaktik wurde die Kompetenzdimension „Politische Urteilsfähigkeit“ übernommen und theoriebezogen fachlich konkretisiert. Mit fünf Facetten wurde die Dimension unterrichtspraktisch handhabbar gemacht. Das traditionelle Ziel des Unterrichts „Politische

Kompetenzen

Handlungsfähigkeit“ wurde gleichfalls übernommen. Es wird seinerseits inhaltlich definiert und mit vier Facetten für den Unterricht umsetzbar gemacht. Die Autor/-innen wollten keine Wünsche für das Ergebnis politischen Lernens formulieren. Es sollten für Schüler/-innen und Lehrer/-innen nachvollziehbare, erlernbare Arbeitsschritte und Ergebnisse sein. Neu eingebracht in die Kompetenzdiskussion wurde die Kompetenzdimension Einstellung und Motivation. Über die Notwendigkeit, politische Einstellungen zu berücksichtigen und einzubeziehen, bestand bereits in den normativen Zieldiskussionen weitgehend Übereinstimmung. Die positive Einstellung zur Demokratie, das Interesse an Politik, waren immer schon wichtige Ziele des Politikunterrichts. Sie sind zudem einflussreiche Bedingungsfaktoren schulischer Leistung.

In kognitionspsychologischer Hinsicht ist das (politische) Urteilen ein Prozess, in dem eine Person einem bestimmten Urteilsobjekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnet. Urteilsobjekte sind Gegenstände, Situationen, Personen, Aussagen, Ideen wie auch innere Zustände. Politische Urteile beziehen sich auf die Aufgaben und Probleme des politischen Systems wie auch der internationalen Beziehungen, des Weiteren auf die Aufgaben und Probleme des sozialen Nahraumes, über politische Programme und Überzeugungen. Oftmals werden Personen, d. h. politische Akteure, zum Gegenstand politischer Urteile.

Beim (politischen) Handeln werden Wahrnehmungen, Gedanken, Emotionen, Fertigkeiten, Aktivitäten in koordinierter Weise eingesetzt, um entweder Ziele zu erreichen oder sich von nicht lohnenden oder unerreichbaren Zielen zurückzuziehen. Bei der Entwicklung einer eigenständigen Handlungsfähigkeit werden konkrete einzelne Handlungskonzepte für spezifische Handlungen erworben, die anschließend zu allgemeinen Handlungsschemata für ähnliche Handlungen generalisiert werden. Politisches Handeln findet immer im Bezugssystem einer politischen Ordnung statt. Es lässt sich analytisch unterscheiden in kommunikatives politisches Handeln und in partizipatives politisches Handeln. Der Politikunterricht kann bestenfalls auf die dazu notwendigen Handlungsfähigkeiten vorbereiten. Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns, die im Politikunterricht gefördert werden können, sind: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden (vgl. auch Richter 2012; Brunold 2012).

Unter Einstellung wird eine vorbereitende kognitive Aktivität verstanden, die dem Denken oder der Wahrnehmung vorausgeht. Eine Einstel-

lung kann die Qualität der Wahrnehmung verbessern oder hemmen. Unter Motivation versteht man das erstrebenswerte Ergebnis einer Interaktion von Person und Situation. Zu den personenbezogenen Einflüssen gehören vor allem implizite Motive, die einzelne Individuen von anderen unterscheiden, und explizite Motive, d. h. Zielsetzungen, die eine Person gefasst hat und verfolgt, sowie Bedürfnisse, zum Beispiel das Streben nach Wirksamkeit. Implizite Motive in der Politik sind unter anderem politisches Interesse, politisches Selbstbewusstsein, Systemvertrauen und politische Tugenden. Zu den situationsbezogenen Einflüssen gehören neben möglichen Anreizen vor allem Gelegenheiten. Bezogen auf den politischen Bereich können dies beispielsweise Anreize und Gelegenheiten zum politischen Urteilen und politischen Handeln sein (vgl. Weißeno u. a. 2013).

6. Politikdidaktische Prinzipien

Prinzipien wie z. B. Problemorientierung sind pädagogische Ideen. Über diese für alle Fächer geltenden Prinzipien ist viel philosophiert und geschrieben worden. Gegen Prinzipien ist nichts einzuwenden. Prinzipien haben den Vorteil, dass sie ständig erweitert werden können. Wie Ziele sind sie normative Propositionen. Sie geben Auskunft darüber, was für den Unterricht erwünscht ist.

7. Methoden und Medien der Politischen Bildung

Unterrichtsmethoden und Medien sollten die Inhalte angemessen darstellen und die Möglichkeit zu einem kognitiv aktivierenden Unterricht bieten. Alle Unterrichtsmethoden können genutzt werden. Ein kognitiv aktivierender Unterricht ist deshalb immer zugleich handlungsorientiert. Die Effizienz oder Ineffizienz der Methoden für den Lernprozess hängt nicht zuletzt von der professionellen Kompetenz des/der Lehrer/-in ab. Ein leistungssteigernder Effekt ist deshalb selten auf eine Unterrichtsmethode zurückzuführen (Weißeno & Eck 2013). Nachweisbar kognitiv aktivierend sind z. B. kooperative Lernmethoden bei geeigneten Lernmaterialien und professioneller Kompetenz.

Methoden &
Medien

8. Lernprozesse und Schülervorstellungen

Im Grunde gab es weder eine quantitative noch eine qualitative Forschungstradition, auf die die heute geforderte systematische Forschung aufbauen konnte. Die Befragungen von Hilligen, Rothe, Harms & Breit, S. Reinhardt, Boeser und Meierhenrich waren sehr verdienstvoll. Ihre quantitativen Ergebnisse waren aber von eingeschränkter Gültigkeit, weil sie keine rigorosen statistischen Standards erfüllen und die Didaktiker/-innen normativen Vorstellungen, aber keinen Theorien folgten. Seit den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts sind zahlreiche qualitative Studien entstanden. Darunter gibt es eine Reihe sehr aufwändiger Studien, die methodisch kontrolliert vorzugehen versuchen. Viele aktuelle Studien haben die Absicht, Schüler- und Lehrerbewusstsein sowie Vorstellungen zu erheben. Die Begriffe Bewusstsein und Vorstellungen werden dabei allerdings nicht präzise definiert, sondern bleiben wegen der untrennbaren Faktoreigenschaften vage. In der Forschung wird inzwischen der Anspruch formuliert, dass gemeinsame Gütekriterien für die qualitative und die quantitative Forschungsrichtung bestehen können. Es ist zu beobachten, dass der Rekurs auf normative Ansätze in der qualitativen Forschung eine fundierte gemeinsame Aufbereitung komplexer Daten noch verhindert. Es gibt aber keine Empirie ohne Theorie. Qualitative Forschung kann der quantitativen Forschung bisher keine ergänzenden, belastbaren Gütemerkmale und Datenquellen liefern.

Die systematische quantitative Forschung begann in der Politikdidaktik erst spät, etwa ab dem Jahr 2007. Sie musste angesichts der Forschungstradition im Fach einen Neuanfang wagen. Sie geht theoriegeleitet vor und bezieht politikwissenschaftliche Theorien und Theorien aus der Kognitionspsychologie mit ein, um das fachspezifische Lernen zu beschreiben. Sie hat eine Vielzahl erster Ergebnisse hervorgebracht. Der Zwischenstand der Schüler- und Lehrerforschung ist in aktuellen Publikationen dargestellt (Weißeno 2012b; Weißeno, Weschenfelder, Oberle 2013) und muss hier nicht referiert werden. Eine Reihe von Facetten des theoretischen Modells der Politikkompetenz wurde bereits einer belastbaren empirischen Überprüfung unterzogen. Für die Lehrerforschung wurde ebenfalls ein Kompetenzmodell entwickelt und überprüft.

Empirische
Forschung &
Schüler- und
Lehrervor-
stellungen

9. Politikdidaktik als Wissenschaft

Während im vergangenen Jahrhundert eine Reihe von Vorstellungen über die Ziele des Faches von einzelnen Politikdidaktikern dargelegt wurden, die auf individueller Augenscheinvalidität beruhen, entstehen in diesem Jahrhundert mit dem Kompetenzkonstrukt Ansätze einer noch weiter auszuformulierenden politikdidaktischen Theorie (Weißeno, 2014). Sie versuchen, konkrete Prozesse politischen Lehrens und Lernens zu beschreiben. In den letzten fünf Jahren hat es einen Professionalisierungsschub hin zu einer eigenständig forschenden Disziplin gegeben. Theorie und Empirie bilden die hierzu erforderliche Einheit. Die daran arbeitenden Politikdidaktiker/-innen versuchen, theoriegeleitet systematisch erhobenes Grundlagenwissen bereitzustellen. Die Aussagen in den großen Erzählungen einzelner Politikdidaktiker wie auch zu Problemen der Praxis mit politikdidaktischen Prinzipien sind nicht in Messmodellen für theoriegeleitete Forschung darstellbar. Heute ist an den Universitäten eine Forschungs-Visibility der Politikdidaktik gefordert. Die Hochschulrektorenkonferenz hatte bereits 1998 die Fachdidaktiken aufgefordert, sich zu einer forschenden Disziplin zu entwickeln. Inzwischen liegen für einzelne Länder Gutachten von Expertengruppen zur Reform der Lehrerbildung vor. In allen diesen Empfehlungen wird der Qualität gerade im Hinblick auf die Entwicklung eines empirischen Forschungsprofils höchste Aufmerksamkeit zuteil.

10. Fachdidaktische Kontroversen

In der Politikdidaktik werden viele philosophische Kontroversen geführt. Eine ist derzeit im Vordergrund. In der Debatte um das Kompetenzmodell und die Richtung der Kompetenzorientierung wird ein angeblich objektivistisch-szientistischer Wissensbegriff behauptet. Ein kritischer Wissensbegriff wird ihm gegenübergestellt. Ein derartiger Streit führt ins Leere, weil er nicht über unterschiedliche Theorieansätze, sondern über subjektive Deutungen Einzelner geführt wird.

Eine theoretische Kontroverse steht möglicherweise unausgesprochen im Raum. Es ist die Kontroverse um den radikalen und den gemäßigten Konstruktivismus. Von der Pädagogik wurde die Position des radikalen Konstruktivismus von einigen wenigen Politikdidaktiker/-innen

adaptiert. Begründet wird der radikale Konstruktivismus damit, dass jede Wahrnehmung eines Menschen auf individueller Konstruktion und Interpretation beruhe. Eine Schülerantwort ist deshalb niemals als richtig oder falsch zu bewerten. Verbindlich wird die Wirklichkeit für den Einzelnen nur insofern, als andere mit ihm die gleiche Wirklichkeitsauffassung teilen. Letztlich läuft diese Position darauf hinaus, dass die Lehrkraft verbindlich vermitteln muss, dass alles ungewiss ist und es eine Objektivität oder Wahrheit nicht gibt. Der radikale Konstruktivismus begründet den Wissenstransport des Nichtwissens. Zwar lehnt er die Instruktion ab, gibt seinem Bild des selbstgesteuerten Lernens aber kein verbindliches Ziel, keinen output mit. Dabei wird unter anderer Perspektive über die Frage des ‚Wie‘ des Lehrens diskutiert. Der Instruktionsdidaktik und dem Wissenstransport (Transmission) werden die Selbststeuerung und eine neue Lernkultur des entdeckenden, problemorientierten Lernens gegenübergestellt.

In der Politikdidaktik steht dem radikalen Konstruktivismus ein theoretisch wie auch empirisch begründeter kognitiver, epistemischer Konstruktivismus gegenüber. Ein epistemischer konstruktivistischer Verständnis sieht Lernen gleichfalls als aktiven Konstruktionsprozess, der über Informationsverarbeitung hinausgeht, der in einem sozialen Kontext eingebettet geprägt ist (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012, S. 115). Danach müssen Lernende aktiv konstruieren und forschend entdecken. Eine derart gemäßigte konstruktivistische Position sieht einen Wechsel zwischen vorrangig aktiver und zeitweise rezeptiver Position der Lernenden vor. Der Lehrende unterstützt, bietet dar, erklärt oder berät im Wechsel. Lernen ist ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, emotionaler, situativer und sozialer Prozess. Konstruktion und Instruktion werden nicht als Gegensatzpaar gesehen, sondern in Abhängigkeit von Zielsetzung, Voraussetzungen oder Schwierigkeit als verknüpft angesehen. Die Politiklehrer/-innen folgen dem Forschungsprogramm „Professionelle Kompetenz von Politiklehrer/-innen“ (PKP) (Karlsruhe-Göttingen) zufolge in der Praxis diesem Ansatz.

11. Politikdidaktik und Lehramtsausbildung

Den Lehrerberuf und das Unterrichten versteht Shulman (1986) als professionelle Tätigkeit, in der Wissen, Fähigkeiten, Verstehen und Verfahrensweisen, Ethos, Dispositionen und kollektive Verantwortung sowie Mittel, um diese darzustellen und zu kommunizieren, zusammenspielen. Die erfolgreiche Ausübung der Lehrertätigkeit wird als die Fähigkeit beschrieben, Wissen, Fähigkeiten und günstige Überzeugungen im Rahmen des Unterrichts in Handlungen zu transformieren und den Schülerinnen und Schülern verständlich zugänglich zu machen. Im deutschsprachigen Kontext ist die Forschung zum Lehrberuf sowie insbesondere zu den Politiklehrer/-innen bisher nicht sehr weit entwickelt. Die Politikdidaktik hatte sich bisher kaum Gedanken zu einem fachspezifischen Kompetenzmodell für Lehrer/-innen gemacht. Dies hatte auch Konsequenzen für Ausbildung. Das Forschungsprogramm „Professionelle Kompetenz von Politiklehrer/-innen“ verfolgt einen kompetenztheoretischen Ansatz in Anlehnung an die Expertiseforschung. Auf dieser Basis können die Kompetenzen fachspezifisch ausdifferenziert und begründet werden. Es geht darum, Struktur, Ausprägungen und

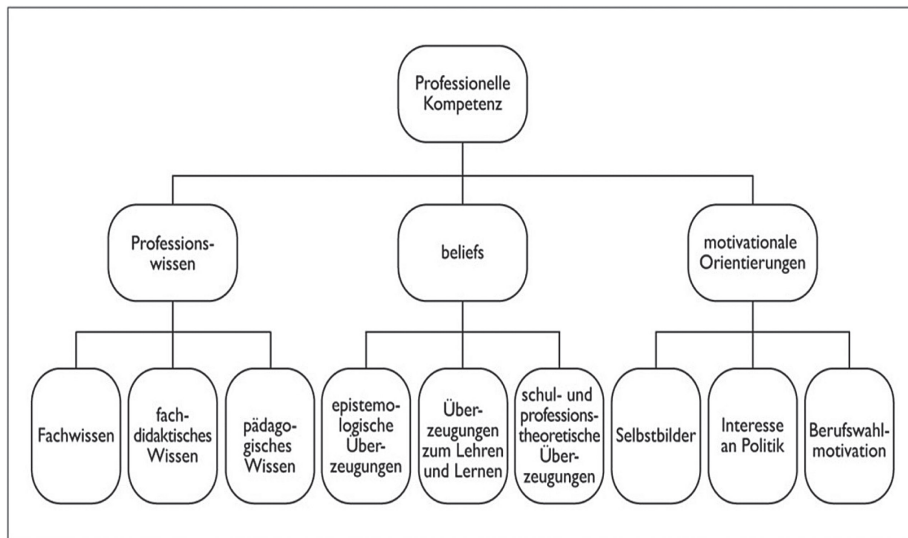


Abb. 3: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Zusammenhänge professioneller Lehrerkompetenz für das Fach Politik in einem Modell zu beschreiben (Weißeno, Weschenfelder & Oberle 2013).

Zu einzelnen Punkten des Modells liegt bereits eine Reihe von Einzelstudien zu Referendar/-innen und Lehrer/-innen vor. Danach entwickeln sich die Kompetenzen in der Ausbildung und später im Beruf. Um eine praktische und verständliche Basis für die Professionalisierung der Politiklehrkräfte zu schaffen, konkretisieren das Modell und die Studien die dafür erforderliche Wissensbasis. Es ist wichtig, sich mehr mit dem unterrichtsbezogenen fachdidaktischen Wissen zu beschäftigen. Gerade bei Letzterem zeigen sich überraschend positive Ergebnisse. Dem Fachinteresse und dem Interesse für das Unterrichten kommt große Bedeutung zu, da Fachlehrer/-innen über entsprechenden Lehrerenthusiasmus verfügen sollten, um überzeugen zu können und sich dauerhaft in ihrem Beruf zu engagieren. Die Aufklärung der Studierenden über die Vielzahl der genannten Faktoren ist angezeigt.

Die Ausbildung hat sich aber nicht nur mit den Lehrer/-innen zu beschäftigen. Sie hat sich des Weiteren mit politikdidaktischer Theorie und den Ergebnissen der Schülerforschung zu beschäftigen. Die Breite dieser theoretischen und empirischen Kenntnisse markieren die Themen, die in der Ausbildung abzuarbeiten sind. Die Ausbildung kann mittlerweile theorieorientierter erfolgen. In der Politikdidaktik kann zukünftig evidenzbasiert über die Lehrerbildung nachgedacht werden.

12. „Gute“ politische Bildung

In dem Buch von Helmke (2003) wird eine Vielzahl von empirisch abgesicherten Qualitätskriterien genannt. Hierzu zählen u. a. das Klassenmanagement, kognitive Aktivierung, solide Wissensbasis, Strukturierung, Klarheit.

Literatur

- Arbeitsgruppe Fachdidaktik (Hrsg.) (2011): Konzepte der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Weißeno, Georg (2013): Entwicklung von Urteilsaufgaben im kompetenzorientierten Politikunterricht. In: Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Kompetenzen fördern. Schwalbach/Ts., S. 145-163.
- Biedermann, Horst (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Münster.
- Blum, Werner (2006): Bildungsstandards Mathematik. In: Werner Blum, Christina Drüke-Noe, Ralph Hartung, Olaf Köller (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik, konkret S. 14-32. Berlin.
- Brunold, Andreas (2012): Entscheiden als Dimension der politischen Handlungskompetenz. In: Georg Weißeno, Hubertus Buchstein (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn und Opladen, S. 210-225.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Diedrich, Martina (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. Münster
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern (2. Aufl.). Seelze.
- Manzel, Sabine (2012): Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 22, Heft 1, S. 143-154.
- Massing, Peter/Detjen, Joachim/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg/Juchler, Ingo (2011): Konzepte der Politik. Eine Antwort auf die Kritikergruppe. Politische Bildung, Heft 3, S. 134-143.
- Richter, Dagmar (2012): Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument. In: Georg Weißeno, Hubertus Buchstein (Hrsg.): Politisch Handeln. Bonn und Opladen, S. 178-192.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), p. 4-31.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Weißeno, Georg (2012a): Dimensionen der Politikkompetenz. In: Georg Weißeno, Hubertus Buchstein (Hrsg.): Politisch Handeln. Opladen, S. 156-177.
- Weißeno, Georg (2012b): Zum Stand empirischer politikdidaktischer Forschung. In: Ingo Juchler (Hrsg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 115-126.
- Weißeno, Georg (2013): Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde – eine empirische Studie. In: Peter Massing, Georg Weißeno (Hrsg.): Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 151-170.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2013): Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell. In: Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Kompetenzen fördern. Schwalbach/Ts., S. 246-276.

- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Klaus-Peter Hufer, Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Bonn, S. 187-202.
- Weißeno, Georg/Eck, Valentin (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz. Münster/New York.
- Weißeno, Georg. (2014): Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In: Georg Weißeno, Carla Schelle (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken – Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden, S. 3-20.